

AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO COMO TRADUÇÃO CULTURAL: NOTAS DE CAMPO

ALMERINDO J. AFONSO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO MINHO, CIED,

AJAFONSO@IE.UMINHO.PT

EMÍLIA VILARINHO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO MINHO, CIED,

EVILARINHO@IE.UMINHO.PT



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

FACULDADE
DE PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Este trabalho inscreve-se no projeto EDUPLACES - Locais Educadores: Práticas, vozes e percursos de educação inclusiva (PTDC/MHC-CED/3775/2014).

Esta pesquisa pretende responder às seguintes questões:

- (i) que processos e fatores, lógicas de ação e parcerias (institucionais, comunitárias, locais) contribuem, do ponto de vista dos atores envolvidos, para construir práticas socioeducativas orientadas para a inclusão?
- (ii) que processos e fatores (sociais, institucionais, biográficos) sustentam a interrupção da espiral negativa de insucesso e abandono/saída escolar precoce e favorecem a remobilização dos jovens para aprender e construir percursos académicos de sucesso?

Trata-se de um estudo multi-casos de onze contextos de estudo, em quatro municípios portugueses, desenvolvido em três fases e anos, por uma equipa de catorze investigadores, das Universidades do Minho, do Algarve, do Porto e de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Objetivos de investigação:

I. Abordagem a partir das práticas (anos 1, 2 e 3)

Identificar práticas socioeducativas inclusivas, no plano local, orientadas para superar o fracasso e abandono escolares (ano 1)

Caraterizar práticas socioeducativas inclusivas, no plano local, orientadas para superar o fracasso e abandono escolares (ano 1)

Compreender as perspetivas dos vários atores — responsáveis institucionais, jovens destinatários, técnicos e professores, famílias e outros membros das comunidades — sobre as práticas em estudo (ano 2)

Compreender que condições, processos, fatores e atores contribuem, nas perspetivas dos sujeitos, para o sucesso das práticas socioeducativas inclusivas de base local orientadas para superar o fracasso e abandono escolares (ano 2)

Compreender as lógicas de ação assumidas pelos principais envolvidos e protagonistas (ano 2)

Analisar se, e em que dimensões, as práticas em estudo integram dimensões próximas de comunidades de aprendizagem (ano 3)

II. Uma abordagem a partir dos percursos (ano 3)

Identificar percursos académicos bem sucedidos de jovens envolvidos nos programas em estudo

Práticas orientadas para a superação do insucesso e abandono escolares

No primeiro ano, foram identificadas e caracterizadas 11 Práticas socioeducativas orientadas para a superação do insucesso e abandono escolares, e bem-sucedidas na perspetiva dos seus responsáveis institucionais, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas com estes sujeitos.

Práticas desenvolvidas no âmbito de dois Programas de âmbito nacional, um deles sediado na *Comunidade* (PNBC), o outro na *Escola* (PNBE).

As onze práticas têm lugar em outros tantos contextos distintos e quatro concelhos, três no Norte e um no Sul do país.

Nesta comunicação centramos a nossa análise num projeto desenvolvido no âmbito do **PNBC** junto de **crianças e jovens de etnia cigana** de um bairro urbano.

O insucesso e abandono escolares em Portugal continuam a ter uma expressão muito significativa nomeadamente no que diz respeito aos percursos das crianças e jovens desta etnia.

Existe um elevado absentismo, com significativo aumento na transição entre ciclos (Baptista, 2011; Casa-Nova, 2008; Mendes, Magano e Candeias, 2014; Ramos, 2011)

“se o currículo é um problema eu só o posso dizer depois dos níveis de assiduidade serem aquilo que nós consideramos normais. Não me parece que seja o problema do currículo o que me parece a mim é realmente a falta de assiduidade porque tem... aquilo que me vou percebendo é que há alunos da comunidade que em determinados momentos quando são assíduos e etc conseguem ter os mesmos níveis de aproveitamento e até às vezes até melhor que os outros.”

As práticas de mediação têm sido apontadas como facilitadoras da integração das crianças e jovens em contextos educativos promotores de processos de aprendizagem, não apenas referenciados às exigências da escolarização, mas também, e sobretudo, como oportunidades de amplo desenvolvimento pessoal e social em atividades não formais diversas (ACM, 2016), De Witte et al (2013), D’ Acosta Balbín (2016),

No primeiro ano da pesquisa foram identificadas duas práticas socioeducativas: o “**gabinete de apoio nas escolas (N_CB_1)**” e a “**animação dos recreios**”.

Identificar e Caraterizar

Entrevistas semi-estruturadas individuais e em *focus group* – crianças, pais, professores, técnicos e parceiros institucionais

Discutir (provisoriamente)

- i) os fatores e os processos que evidenciam possuir uma natureza mais inclusiva;
- li) os sentidos atribuídos pelos intervenientes diretamente envolvidos ao projeto e às práticas identificadas.

O N_CB_1 assume uma **estrutura mais informal** e tem um horário ajustado às realidades das escolas, procurando maximizar a presença dos técnicos, mediadores, animadores nas escolas.

“Isso é feito na sala dos professores. Eu fiz algumas experiências, de fazer uma espécie de gabinete de atendimento em cada uma das escolas, semanalmente havia uma hora específica em que nós estávamos, só que os professores... às vezes estávamos lá à quarta e surgia um problema na quinta. Na EB2/3 estamos sempre, nas EB1's é diferente” (E, E2).

(...)

Mas, **porque os problemas surgem no dia-a-dia**, os professores têm horários diferentes, dinâmicas diferentes, nós optamos por ir todos os dias umas horinhas, que é para dar sempre aos professores a oportunidade de partilhar connosco alguma dificuldade ou colocar alguma questão que nos esteja a preocupar. (...)

nós vamos na hora em que os professores estão disponíveis para falar connosco. Sendo que todos eles têm o **nosso email**, recebem a nossa informação, o nosso contacto. Qualquer um deles, a qualquer momento, nos pode **telefonar** e colocar qualquer situação que precise (...)

Portanto, estamos a dar um acompanhamento mais próximo (E, E2).

- O N_CB_1 e a equipa são recursos importantes para estabelecerem as pontes, **fazer a “tradução”**

“É o ir lá a casa falar com a família quando há algum problema com a criança, e oferecer ajuda com o psicólogo. **Outras vezes é traduzir, sobretudo a minha colega, que é cigana, trabalha connosco e muitas vezes o trabalho dela é de tradutora, porque já compreende mais as lógicas, as políticas, e a linguagem. Até a própria linguagem, muitas vezes é limitada e eles não entendem o que nós falamos. Falamos a mesma língua, mas não falamos.** Como a minha colega já entende o não-cigano, a língua dos senhores, como é referida por eles, muitas vezes este trabalho de tradução ajuda a explicar melhor e já ficam mais descansados – isto acontece muitas vezes na escola em reuniões com professores e pais em que estamos presentes. Ou quando os ajudamos a arranjar um curso.” (P)

“A N_CB_1 vai dialogar com o professor e depois vem transmitir à gente, tem sido um trabalho fundamental.”(EE)

“Às vezes, há reuniões com pais, e os professores têm medo de não conseguir passar a mensagem, e nós estamos presentes nas reuniões com os pais, porque eles têm medo da reação dos pais, às vezes, é um facto. E outras vezes, era aquilo que eu dizia, para traduzir. Os pais muitas vezes não entendem a linguagem dos professores, e nós já estamos mais habituados. Temos que, de facto, mudar um bocadinho a linguagem, a forma de explicar as coisas, os exemplos que damos, ou qualquer coisa assim, e mais até a Úrsula, para esta questão é fundamental.” (AA)

Prática: N_CB_1

Este «gabinete», que parece ser uma espécie de estrutura itinerante, é uma prática comunicacional que interage com outras práticas, como a animação dos recreios e o acompanhamento às famílias.

é uma prática “considerada inovadora” porque consegue mobilizar, de forma regular no contexto escolar, a colaboração e participação de diferentes atores educativos no sentido de promover a presença e a aprendizagem dos alunos de etnia cigana. Essa possibilidade ou expectativa positiva parece ser partilhada. Por isso, a presença quotidiana nas escolas de alguém do projeto é definida como “um acompanhamento mais próximo” e sempre em função das disponibilidades dos professores – o que permite que estes “partilhem dificuldades” e “coloquem questões” quando se torna necessário.

Uma das suas funções é fazer a “**tradução**” da linguagem e cultura da etnia cigana para a linguagem oficial da escola e vice-versa.

“a tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo” (Santos, 2004).

Na ausência de outros atributos mais marcantes que os materiais até agora disponíveis não dão conta de forma suficientemente explícita, **essa busca de inteligibilidade recíproca pode muito bem ser um critério relevante para caracterizar a prática.**

A Animação dos Recreios surge do pedido dos professores

constitui-se como uma estratégia fundamental para o **estabelecimento de relações de confiança** com as crianças e jovens, permite **identificar situações que exigem um atendimento mais individualizado**, proporciona o **contacto com as famílias** e a **“captação” de novo público para as atividades de Apoio aos Estudos**, realizadas no edifício sede do projeto.

“Eles, por exemplo, a Úrsula e o Simão, fazem animação de recreios, que é uma outra atividade que também **contribui muito para a construção desta relação**”. (...)

(...) **Foi a primeira ponte**. Há uns que nós conseguimos captar pelo futebol, outros conseguimos captar na animação de recreios... A animação de recreios também nos serve para dizer, “olha, logo passem lá (no projeto), para fazer trabalhos de casa”, percebe? Porquê, porque nós aqui só conseguimos alcançar os que vêm até nós. Há miúdos que não vêm ou que ficam muito tempo sem aparecer, daí também a importância (...)

(...) O pacote, basicamente, funciona assim: a criação da relação com as escolas, que fazemos através do Gabinete de Apoio Escolar diariamente na EB2,3, e semanalmente nas 3 EB1's, que são as escolas que acolhem a maioria das crianças aqui do Bairro". (E, E2)

“É uma família que tivemos de apoiar em termos de alimentação, que é uma coisa que habitualmente não fazemos. Mas achei que tínhamos que intervir, mesmo noutros níveis, apoiar a outros níveis. E, por exemplo, são estas pequenas coisas que, para nós, são vitórias. Estas duas crianças (ele e a irmã), raramente saíam connosco, nunca conseguimos levá-los para lado nenhum, frequentam muito o nosso espaço, mas não nos acompanhavam em saídas, são miúdos fechados, a mãe...

E aí está, houve todo um processo, que ajudei a criança, ajudei nas questões com a escola, começámos a fazer apoio, ajudámos também com a questão da alimentação, e eu acho ela criou ali **uma relação maior comigo, maior confiança, maior abertura, e já permitiu as crianças irem comigo”.**

Principal contributo/fundamento para superar insucesso e abandono

- O N_CB_1 e a AR permitem intensificar canais de comunicação necessários a **estabelecer relações e a assumir compromissos**.

“Eu diria que o gabinete de apoio às escolas e o acompanhamento às famílias, que estão ligados... Portanto, o que nós depois fazemos são aspetos importantes para...”(E, E2)

No sentido de abrir **pontes de comunicação**... (E, E1)

“ Isso acontece no nosso dia-a-dia, **isso tem mais a ver mais com a metodologia de fazer as coisas**, do que propriamente com as coisas em si, daí que, para mim, tal como comecei a falar no início, é difícil identificar uma atividade que faz a diferença, porque isso, por exemplo, é feito na animação de recreios, ou é feito no espaço [internet], ou é feito em cada passeio, tal como é feito no apoio ao estudo também. Tem a ver com o discurso, tem a ver com o mostrar, com o incentivar, tem a ver com demonstrar-lhes, no fundo, que eles são capazes. Quando eles dizem, “ah, mas eu não sei”, “vá, mas tu és capaz, vai lá, tenta”... Tem a ver com os dotar também de mais competências, às vezes, em coisas muito simples...

Houve conversa com o diretor de turma, houve conversa com a família, houve uma relação criada, estabelecida, um compromisso” (E, E2)

A importância da Mediação

“(...) por exemplo, a mediação que fazemos com a escola, família, e a **relação que estabelecemos com as crianças, da educação não-formal que trabalhamos com elas, cada vez que vamos passear, que vamos...** E que lhes mostramos que existe mundo para além deste bairro, e que **reforçamos a autoestima deles**, e que mostramos que eles são capazes, e que é possível, que basta querer. Acredito que isso é mais importante, até para as questões do sucesso escolar, do que propriamente o apoio ao estudo, que é uma coisa...” (E; E2).

Ontem chega-me uma miúda [...] e eu digo “Tu não trazes os trabalhos de casa hoje?”, “Não, não fui à escola”, “Não foste à escola porquê?”, “Porque a minha mãe não me acordou”. A mãe não acordou lá está... esta falta de valorização da escola. A mãe não a acordou a miúda não foi à escola, mas acho que podíamos pegar por aí. Se essas quatro instituições fizessem um trabalho em parceria as coisas seriam muito melhores”(AA2).

“pela ajuda da N_CB_1. Digamos que, **por muito tempo eles foram o despertador lá no bairro para muitas crianças**, lá está, não falo pelas minhas, mas por muita criança que sei que foi muito importante, o facto de irem lá a casa pela manhã e **‘toca a levantar que está na hora de ir para a escola’** (EE)

“Fomos lá a casa por causa de uma miúda do PIEF e a mãe diz **“Ela não quer ir à escola, eu acordo, eu acordo, mas ela não quer, olhe então encaminhe o caso para a CPCJ mandem aqui a polícia, eu já não quero saber dela, ela que vá para o colégio”**. Eu fiquei a olhar para ela... a primeira vez que fui lá a casa e ela me disse isso ainda fui muito simpática e disse que a sua filha não tem idade para mandar, mas desta vez caiu muito mal e lá está... eu às vezes sou muito rude, às vezes quase sempre e digo e disse à mãe “Desculpa lá, não estou a perceber... a tua filha tem catorze anos e já decide que não quer ir à escola? Então pronto, se a tua filha quiser ir à noite tu vais deixar porque ela manda”. “Ai não, isso já não”, “Então pronto”. **Mas é isso é falta de acreditarem que a escola é um futuro para eles”** (AA)

- Relações centrada na articulação das estruturas criadas:

“a animação de recreios, o N_CB_1 e o acompanhamento das famílias são precisamente as três atividades **que nos permitem criar a relação com os três públicos que nós queremos, a escola, a família e as crianças**. Porque, se não trabalharmos bem com os três, não dá. (...) Eu acho que se nós não tivéssemos, por exemplo, o apoio nas escolas, a nossa intervenção com a criança e com as famílias seria muito mais limitada...” (E, E2).

- Centrada na equipa que trabalha de forma articulada e colaborativa - no **trabalho articulado e colaborativo**, assente em interações interinstitucionais, interprofissionais e interpessoais

A dimensão “local”, ou os vínculos destas Práticas socioeducativas aos contextos em que se desenvolvem, aparece associada na maioria dos casos com a preocupação de criação de tempos, espaços e procedimentos próprios para o fomento das **relações com pais/famílias e comunidades**; o **trabalho articulado e colaborativo** e a abertura e/ou intensificação dos canais de comunicação e cooperação são evocados pelos responsáveis como contributos importantes para a superação do insucesso e abandono escolares, pese embora o ainda frágil envolvimento das famílias das crianças/jovens nas práticas destinadas a promover o seu sucesso educativo e a aparente predominância de uma perspetiva centrada nos *défices*, enquanto elemento central da relação com as comunidades dos públicos envolvidos nas Práticas em estudo.

Dois tópicos podem sugerir-se como pistas a explorar, durante a próxima etapa e ano de investigação, quanto às perspetivas, experiências (vozes) de crianças/jovens, profissionais (professores e técnicos), famílias e parceiros locais:

- a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento potenciada pelas Práticas em estudo;
- as necessidades e/ou problemas a que respondem as Práticas em estudo.

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/MHC-CED/3775/2014.

Os dados apresentados nesta comunicação resultam do trabalho conjunto da equipa de investigação EDUPLACES: Fátima Antunes (coord.), Almerindo J. Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Emília Vilarinho, Esmeraldina Veloso, Fátima L. Carvalho, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Augusto Palhares, José Pedro Amorim, Júlia Rodrigues, Manuel António Silva, Marta Rodrigues, Raquel R. Monteiro, Rosanna Barros, Tiago Neves e Virgínio Sá.